

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences  
Centre for Social Sciences  
**Institute for Minority Studies**

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az  
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

# CIGÁNYOK

---

## CIGÁNY KISEBBSÉGI OKTATÁSPOLITIKA

**H**OSSZÚ POLITIKAI KÜZDELEM UTÁN – amely nyíltan legalább 1957 óta tart – nyert el a cigányság a többi nemzetiséggel azonos státust. A cigány nyelv két, Magyarországon beszélt változata is hivatalos nyelvvé vált: a *romani* és a *beás*.

Az összeírások körül folyó viták felvetik a kérdést, miért van szükség egyáltalán pontos adatokra. Ezt a kérdést az önkormányzati választások idején – az 1994/95-ös választások során elsősorban a cigányság körében, 1998-ban több népcsoport körében – megfogalmazták azzal összefüggésben, hogy kisebbségi önkormányzatot valóban az adott kisebbség tagjai választanak-e.

A cigány népcsoporttal kapcsolatban különösen élesen fogalmazódnak meg a problémák. A *Kritika* folyóiratban közzétett vita (*Havas et al 1997; Ladányi & Szelényi; 1997, 1998*) azon kérdés körül folyt, ki tekinthető cigánynak. A kiváló társadalomtudósok lényegében egyetértenek abban, hogy cigány az, akit a környezete annak tart, inkább csak a besorolást végzők autentikusságát kérdőjelezték meg egymás és mások (pl. a TÁRKI) kutatásaiban. A cigányságnak ez a definíciója azonban – bármilyen meggyőző kutatási eredmények épülnek rá – ellentétben van a többi magyarországi népcsoportra érvényes meghatározással. Ha bármely más nemzetiséget hasonlóan akarnánk meghatározni, és a környezet besorolása alapján nyert népességet akarnánk szociológiai vizsgálat tárgyává tenni, jelentős tudományos és politikai konzekvenciákkal kellene számolnunk. Ugyanakkor el kell fogadni azt az érvelést is, hogy megbélyegzett (stigmatizált) népcsoport tagjai esetében a csoporthoz tartozás önkéntes vállalására csak korlátozottan építhetünk.

Problematikus már maga a megnevezés is: a kisebbségekről szóló törvény, a különböző kormányzati dokumentumok, a kisebbségi önkormányzatok a „cigány” megnevezést használják, ahogyan a hivatkozott magyar szakirodalom jó része is (a legutóbb megjelent kötet címében is ez szerepel (*Glatz 1999*)). Ugyanakkor a politikai nyelvhasználat nemzetközileg a „roma” („rom”) népvét preferálja. Sajnos az internetről a jelen tanulmány készítésekor nem volt már letölthető – így a pontos adatokat nem tudom megadni – az az oldal, ahol nemzetközileg ismert cigány/roma személyiségek vitakoztak azon, hogyan fordítsák idegen nyelvre a Magyarországon maguktól a cigány csoportoktól is elfogadott „cigány” népvét, amelyek megfelelőinek más nyelvekben egyértelműen negatív konnotációja van. A nemzetközi konvenciók egységesek abban, hogy minden népet megillet az a tisztelet, hogy saját maga

által választott nevét használhassa. A magyarországi cigányság jelentős része – pl. a magyar-cigányok és a beások – nem nevezi magát „romának”, viszont a politikai szóhasználatban itthon is egyre elfogadottabbá válik ez az elnevezés. A társadalomtudományi kutatások többnyire szintén „cigányokról” szólnak, illetve váltakozva, mintegy szinonimaként használják a két fogalmat. Ezt a magam részéről rendjén valónak találom, úgy vélem, hogy a cigány/roma véleményformálókra kell bízni, melyik népet fogadjuk majd el. (A tisztázatlanságokat jellemzi, hogy a közelmúltban magyar nyelven is megjelent összefoglaló mű, A. Fraser könyve szintén „A cigányok” címet viseli, a nemzetközileg ismert politikus-kutató, J-P Liégeois – aki korábbi műveiben „utazókról és cigányokról” írt –, újabb könyvének „Az utazók, cigányok és romák” címet adta, német nyelvterületen pedig kínosan ügyelnek arra, hogy „szinti és roma” néven említsék a cigányokat.)

Mindezek a problémák azt jelzik, hogy nehéz a célcsoportot jellemezni, amikor kutatásról van szó, és a nehézségek csak növekednek, amikor a célcsoport egészét érintő, gyakorlati jellegű politikai lépések megtételéről beszélünk.

Ennek következtében egyfelől becslésekre kell szorítkozni, másfelől az állítások megfogalmazásában szerénynek kell lenni, és meg kell elégedni azokkal a következtetésekkel, amelyek közvetett adatok alapján megfogalmazhatók.

## A cigányság társadalmi és iskolázottsági helyzete

Sarkalatos kérdés, melyet a szakértők rendszerint a cigányságot sújtó összes hátrány legfontosabb okaként, s a válság kezelésének kulcsaként említene, a roma népesség iskolázottsági állapota. Két felmérés eredményeit vettük alapul az iskolázottság áttekintésére, ezek az MTA Szociológiai Intézetében Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor által 1971-ben és 1993 végén elvégzett kutatások.

Az 1971-ben végzett vizsgálathoz képest a 90-es évekre történt jelentős változás, hogy ma már a cigány gyerekek többsége elvégzi az általános iskolát, a távolság azonban a cigány és nem cigány népesség iskolázottsági szintje között az elmúlt évtizedekben is nőtt. 14 éves korában fejezi be az általános iskolát a cigány gyerekek 31,3%-a, a 15 éves korúak között ez az arány 43,6%-ra, 16 éves korra 62,6%-ra, a 17 éveseknél 64,4%-ra nő, 18 éves korban pedig 77,7%-uk rendelkezik 8 osztályos végzettséggel.

A középiskolai továbbtanulás esélyei keveset javultak. Nyilvánvaló, hogy a középiskolába való beiskolázásban azok esélyesek, akik 14–15 éves korban végzik el az általános iskolát. De sok cigány tanulónál már 6 és 14 éves kora között eldőlt, hogy a családi környezet, a szociális háttér, a motiváció hiánya, a nem megfelelően adaptív pedagógiai módszerek, az iskolarendszer rugalmatlansága stb., s a rosszabb tanulmányi előmenetel következtében nem jut érettségit adó középiskolába, legfeljebb szakmunkásképzőbe.

*Kertesi (1995)* statisztikai módszerekkel követte végig az általános iskola első osztályába beiskolázott cigány és nem cigány tanulók iskolai pályafutását. Megállapította, hogy bár többszörös a magyarokhoz képest az általános iskolát el nem végzők vagy a nyolcadik osztály után tovább nem tanulók aránya, a cigány tanulók esélyegyenlőtlenségének kulminációs pontja az általános iskola nyolcadik osztályának befejezése

után, a középiskolában való továbbtanulás során alakul ki. Kevesen jutnak középiskolába, és középiskolai tanulmányok alatti lemorzsolódás is valószínűbb, mint a magyar tanulók esetében. A szakmunkásképzés nyújtott esélyt a cigányság számára befejezett képzettség elérésére, a szakmunkásképzés rendszere azonban nagy mértékben szűkült a nagyüzemi bázis felszámolódásával.

Az alacsony iskolázottsági és szakképzettségi szint egyenes következménye a cigány lakosság körében a rendszerváltást követően rohamosan megemelkedett munkanélküliségi ráta. Egy munkaerő-piaci vizsgálat szerint egy felsőfokú végzettségű személyhez képest egy középiskolai végzettségű több, mint 2,5-szeres, egy szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező 3,5-szeres, a csak nyolc osztályt végzett már 5-szörös, s az általános iskolát be nem fejezett 10–20-szoros eséllyel válik munkanélkülivé (Kertesi 1995).

A probléma súlyosságát mindössze néhány adattal kívánjuk szemléltetni. Míg a munkanélküliek aránya a munkaképes férfi lakosságon belül 1994 I. negyedévében országos szinten 12,9% volt, a cigány férfiak közt 61,7%. A nők esetében az arányok 8,8%, illetve a cigány nők 61,6% (Kemény *et al* 1994). A munkaerő-piacról kiszorult, szakképzetlen cigány tömegeknek esélyük sincs új munkahelyet találni, sokuk rég kiesett a munkanélküli-ellátás rendszeréből is.

A cigány népesség *demográfiai* állapotára jellemző, hogy az ezer lakosra jutó élveszületések 1971-ben a romáknál 32 volt, az ország teljes lakossága esetében ez a szám 15. A cigány népességnél lassú és folyamatos csökkenés eredményeképpen 1997-re a születési arányszám 28,7 ezrelékre módosult, míg a teljes lakosságnál 11 ezrelék körül mozog. A gyerekszám sokkal nagyobb a romáknál (1993-ban például a Magyarországon született gyerekek 11,9%-a cigány származású, míg az ország lakosságának a becslések szerint kb. 5%-át adja a cigányság), de magasabb a halálozások száma és aránya is, ennek megfelelően alacsonyabb a várható élettartam. Az említett jellegzetességek eredményeképpen a cigány populáció korstruktúrája erősen elüt az ország teljes népességétől, a 15 éven aluli gyerekek aránya kétszer akkora, az 59 éven felüliek aránya viszont kevesebb, mint negyede (Kemény 1997).

Mondhatni teljesen hiányzik a makroszintű tudományos kutatás a kultúra és a nyelv területén, azaz kevés és hézagos az ismeretünk arról, hogy a cigányság milyen arányban és milyen mértékben érti, beszéli, adja tovább az egyes cigány nyelveket a családban, igényeli, igényelné-e nyelve iskolai oktatását. A nyelvi szocializáció és az abból eredő nyelvi hátrány szisztematikus feltárását Réger (1990) végezte el.

Minden elemzésben megfogalmazódik a kérdés: *mi az oka a cigány gyerekek iskolai alulteljesítésének, gyakori sikertelenségének?* A válasz két dimenziót szokott magában foglalni: a *hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet* és az ún. *eltérő családi szocializáció, eltérő kultúra, nyelv stb.* (tehát az etnicitás) szempontját.

E két dimenzió egyidejű érvényesítése az oktatáspolitikát nehéz helyzetbe hozza. Ugyanis a családok társadalmi-gazdasági helyzetéből eredő iskolai hátrányok enyhítése nem kizárólag a cigánysággal kapcsolatos feladat; sőt bizonyos, hogy nem minden egyes cigány család és gyermek van hátrányos helyzetben. A népcsoport(ok) nyelvének, kultúrájának fenntartásához, ápolásához, átörökítéséhez való joga szempontjából pedig a cigányság a többi nemzeti kisebbséghez van hasonló helyzetben.

## A közoktatás szintjei

### *Az iskola előtti nevelés*

Az iskoláskor előtti intézményes nevelésnek, az iskolára való intézményi felkészítésnek jelentős hagyományai vannak – többek között az általános női foglalkoztatás miatt –, a 3–5 éves korcsoport az elmúlt 20 évben csaknem teljes körben óvodába járt. Ez a kedvező arány fennmaradt az évtized második felében is: jóllehet sok korábbi üzemi óvoda szűnt meg. A közoktatási törvény által kötelezővé tett 5 éves kori iskolaelőkészítésben (amit a tankötelezettség részének vagy nevelési kötelezettségnek szoktak nevezni) a megfelelő korúaknak mintegy 90%-a vett részt. Az óvodai nevelésben részt nem vevők többsége azokban a településekben él, ahol ilyen intézmény nem működik, illetve a hátrányos helyzetű, valószínűleg nagy gyakorisággal cigány etnikumhoz tartozik.

Minden megfigyelés és kutatás megegyezik abban, hogy a gyermekek iskolai adaptációja (sikeressége) nagymértékben összefügg azzal, járt-e a gyerek óvodába. Az óvodába járást azonban a beiratkozási statisztikákkal mérik, a statisztikák pedig nem jelzik, hány éven át és milyen gyakorisággal járt a gyermek óvodába.

Az óvoda legfontosabb funkciója véleményem szerint, hogy a gyermek – bizonyos ismeretek, készségek, jártasságok mellett – elsajátítja azoknak a rendszeres tevékenységeknek az alapjait, amelyekre az iskola épít, amelyeket adottnak feltételez (lásd iskolaérettségi vizsgálatok). Az óvoda „megtanítja” a szülőt is ezekre a rutinokra: meghatározott időben elvinni-elhozni a gyereket, ellátni a szükséges felszerelésekkel, tehát felkészülni a másnapi tevékenységre. Ha ezek hiányoznak, akkor már az első iskolaév sikertelen lehet, és közoktatásunk szabályai szerint évet ismételt (vagy gyógy-pedagógiai iskolába irányítják).

A mi fogalmaink szerinti iskoláskor előtti intézményi nevelésnek Európa több országában törvényi formája van: az „iskola” a 4. vagy az 5. életév betöltése után kötelező, óvodát pedig a 2–3, illetve 2–4 évesek oktatási-nevelési intézményeként sorolják be (pl. Hollandia, Franciaország). Az „iskola” persze a kisgyermekeknél még inkább a mi óvodáinkhoz hasonlít, és csak fokozatosan válik a mi iskoláinkhoz hasonló oktatási intézménnyé. Ennek a rendszernek sok előnye van, szempontunkból mindegyik az, hogy a családban történő nevelkedés korai gyermekkorban és fokozatosan terjeszkedik ki az intézményi nevelés területére.

Ha a cigány gyermekek – ez inkább eseti megfigyelésekből, mint szisztematikus kutatásokból levont következtetés – nem szeretnek óvodába járni, annak igen egyszerű és nem „etnospecifikus” oka van: jól érzik magukat otthon, és mint a kisgyerekek általában, jobban szeretnek kedvük szerint felkelni, enni, aludni, játszani, mint kívülről irányított, intézményi feltételek szabályai szerint viselkedni. Ha a család nem ismeri fel az iskola előtti intézményi nevelés, a „beszoktatás” fontosságát – és nincsen rákényszerülve arra, hogy gyermekét óvodába vigye –, akkor az óvodának legfeljebb a szociális funkcióját ismeri el (enni kap a gyerek). Az alacsonyan iskolázott cigány népességnél aligha várható el „pedagógiai tudatosság”. Ha pedig az óvoda a lakóhelyen vagy a közvetlen környéken nem is működik, akkor a szülő nem fogja gyerme-

két – annak akarata és tiltakozása ellenére, ráadásul sok időt és energiát ráfordítva – elvinni és elhozni az óvodától.

Ha az iskola – akár a legbarátságosabb iskoláról legyen is szó – az első olyan intézmény, amely igen jelentős mértékben kíván részt venni a gyermek (és a család) életében, akkor nem meglepő az adaptáció hiánya. Ez a gyermek (család) részéről esetleg a gyakori hiányzásokban mutatkozik meg, az iskola pedig bukással, évismétléssel büntet.

Az iskolára való felkészítést alapvető fontosságúnak találok, amelynek adekvát módszereit az oktatáspolitikának kell kidolgoznia. Akár valóban kötelezővé és földrajzi-közlekedési értelemben elérhetővé téve az intézményt, akár úgy, hogy az „intézmény”, illetve ennek legfontosabb funkciói telepedjenek meg a cigány és általában a leghátrányosabb helyzetű, sokgyermekes családok lakóhelyén (pl. utazó óvodapedagógusok). Bármilyen formához elengedhetetlen a szülők együttműködése, amit csak lokális projektekkal lehet megszervezni.

### *Általános iskolai túlkorosság*

Ez a némiképpen eufemisztikus meghatározás az évismétlők azon körét jelzi, akik 2–4 évvel idősebbek évfolyamtársaiknál. Gyermekkorban – 11–12 éves kor előtt – ennek nincsen különösebb jelentősége, azonban a pubertáskorban már komoly pedagógiai és pszichológiai problémák forrása lehet mindkét (vagy mindhárom) oldalról: a serdülő cigány fiatal azokban a csoportokban, amelyek nem tudják gyermekeiket az iskolai elvárásoknak megfelelően felkészíteni, már fiatal felnőttnek számít (*Forray & Hegedűs 1998*). A családi szerepek, normák, értékek már nagymértékben eltérhetnek azokétól, akikkel az iskolarendszer őket egy osztályba, korcsoportba sorolja. Az iskola (pedagógusok) ezekkel az eltérésekkel szemben tehetetlenek, és ez megalapozza, hogy az általános iskola felső tagozatán, különösen a 6–8. osztályokban drasztikusan csökken a cigány tanulók aránya – következképpen a cigány fiatalok lehetősége a középfokon való továbbtanulásra.

Az iskolák reagálása – a dolog egyszerű tudomásul vételén és elszenvetésén kívül – rendszerint vagy az iskolakötelességet betöltők felmentése vagy külön („szegregált”) osztályok kialakítása a több évvel túlkorosok számára. A sok országban gyakorolt „team teaching” módszerek vagy hasonló próbálkozások visszhangtalanok maradnak.

A felzárkóztatás gyakorlatilag korrepetálást jelent, elméletileg azt, hogy egyeseknek több idő kell ugyanazon tananyag elsajátításához, mint másoknak. A felzárkóztató foglalkozásban részesülő tanulók szabadidő helyett mintegy büntetésül kapják a többlet-órákat. Ez az egyénenként, egyes tananyagok esetében – tehát rendkívül speciális esetekben – hasznos módszer azonban egy egész népcsoport gyermekei számára abszurdnak tűnik: azt fejezi ki, hogy butábbak, gyengébb felfogásúak, lassúbb gondolkodásúak. A korrepetálásnak általánosságban inkább azt kellene reprezentálnia, hogy a pedagógus a tanórai foglalkozások százaiban nem képes átadni azt az ismeretanyagot, amelyet a közoktatás minden magyar állampolgár számára minimálisan megkövetel.

Bár itt cigány fiatalokról van szó, úgy gondolom, hogy a közoktatás egészének rugalmatlansága, merevsége, diszfunkcionális működése a fő oka annak, hogy évtizedek alatt sem sikerült „felzárkóztatni” a népcsoport gyermekeit a kötelező iskolázásban.

### *Szakképzés*

A cigány fiatalok szakképzésének problémáját nézetem szerint az elmúlt években az oktatáspolitikai részéről nem kísérte valódi figyelem. Ebben szerepet játszott nyilván az is, hogy a szakképzés döntő részben (a szakiskolákat kivéve) a munkaügyi tárcához tartozott. De talán nem tévedek, ha feltételezem, hogy az elitképzés – a cigány értelmiség kinevelése – látványosabb feladat, mint a cigány fiatalok tömegeinek szakmához juttatása. Ezt a feltételezést támasztja alá, hogy az 1997-es kormányhatározat egyetlen szakképző iskolát (szakiskolát) említett, azt is feltehetőleg azért, mert az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzat alapította (figyelmen kívül hagyva például az Edelenyi Munkaiskolát és más sikeres projekteket).

E kérdéskört még vázolni sem lehet kielégítően, csak fontossága miatt említtem külön. Kiemelem azt a problémát, hogy a cigányság nagy hányada az ország leginkább elmaradott területein él, ahol a szakmai kínálat kialakítását, a szakmai képzést nehezíti, hogy nincsenek elérhető munkahelyek, szűkös a kereslet az esetleges vállalkozások szolgáltatásai és termékei iránt.

Megoldást kellene találni arra a problémára, hogy a nevelés (szocializálás, sok esetben re-szocializálás) lokális feladat, a munkapiaci felkészítést viszont a lokális szint erősen szűkíti. Olyan modelleket kell keresni, amelyek a munkapiaci képzést regionális szinten oldják meg. Ebben a nemzetközi tapasztalatokra érdemes támaszkodni (*Hegedűs 1998*).

### *Középiszkolázás*

Az érettségit adó iskolákba – amint arra korábban hivatkoztam – a cigány fiatalok töredéke jut el, megfigyelések szerint közöttük is magas a kibukók, lemorzsolódók aránya. A középiszkolázásban való részvételük elősegítése érdekében – eltekintve itt az ösztöndíjak rendszerétől – két alternatíva formálódik ki. Az egyik a nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiszkola (ennek egyedüli példája mindeddig a pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium, amely a dél-dunántúli térség iskoláiból toborozza a tehetséges, hátrányos helyzetű cigány tanulókat). Ez a megoldás azt hangsúlyozza, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturális arculatú (nyelvű) népcsoport. Más ideológiát jelenít meg a „tehetséggondozó kollégiumok” rendszere (ennek sikeres példajaként, bár hasonló próbálkozások másutt is vannak, a Pécs melletti Mánfán működő Collegium Martineumot említtem). Az egykori népi kollégiumokat idéző elgondolás szerint a diákotthon szocializáló, a családi nevelés hiányosságait korrigáló intézmény, a diákok pedig a térség bármely középiszkolájában tanulhatnak.

Bár – természetesen – vannak elvi csatározások a két „irányzat” között, a kilencvenes évek azt bizonyítják, hogy mindkettőre van igény, és a két alternatíva nem zárja ki egymást.

### *Felsőoktatás*

A felsőoktatás területén két irányban történtek erőfeszítések: a cigány fiatalok minél nagyobb számú oktatása és a cigánysággal kapcsolatos ismeretek tananyagba bevitele érdekében. Makro-statisztikai adatokkal még aligha lehetne kimutatni, egyes főiskolákon és egyetemeken azonban évről évre nő a cigány hallgatók száma. Számuk még igen messze van az arányos reprezentációtól, azonban nem lebecsülhető eredmény, hogy egyáltalán megjelentek olyan szakokon, ahol korábban egyetlen cigány hallgató sem volt (tudományegyetemek, jogi képzés stb.), ráadásul a tradicionálisabb cigány csoportok tagjai is (oláh cigányok, beások), nemcsak az elithez tartozó romungro csoportoké. Egyes főiskolák (a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola szociális munkás szakja, az ELTE Tanárképző Főiskola), civil és alapítványi szervezetek (Soros Alapítvány, Roma Polgárjogi Alapítvány stb.) évek óta rendszeresen készítik fel cigány fiatalok egész csoportjait a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Egyre több felsőoktatási intézmény ad kedvezményeket az ún. nulladik évfolyamon a leendő cigány hallgatóknak, bár kifejezetten pozitív diszkriminációt ismereteim szerint nem alkalmaznak.

Bár a diákok száma talán még nem indokolná, de a folyamatok érzékelhető megindulása már szükségessé teszi néhány alapelv végiggondolását és megvitatását. Ilyen kérdések például, hogy meghatározott szakokat (intézményeket) preferáljon-e az oktatáspolitikai vagy a minél többféle irányú felsőfokú továbbtanulást; a felkészítés milyen formáit támogassa, a nulladik évfolyamokat vagy általánosabb előkészítő kurzusokat; érdekeltté tegye-e az intézményeket cigány hallgatók bejuttatásában. Nemcsak a potenciális cigány diplomásokat érinti – őket azonban az átlagosnál nagyobb mértékben – annak a megoldásnak a kimunkálása, amelyet Európa több országában alkalmaznak: a nem szokásos életpálya elfogadása. Ez az érettségi „kiváltását” jelenti egyes felsőoktatási szakirányokban szakmai tapasztalatokkal, általános műveltséggel stb.

Megfigyelésem és tapasztalataim szerint (rendszeres adatgyűjtés ebben a kérdésben sem történt) ma már nincsen az országban olyan óvodapedagógiai, tanító- és tanárképző, védőnő, szociális munkás és szociálpolitikus, szociálpedagógus képzést végző intézmény, ahol ne szerveznének kurzusokat a cigánysággal kapcsolatos ismeretekből, s ugyanez vonatkozik a tudományegyetemekre is. Két tanítóképző főiskola (Zsámbék és Kaposvár), valamint a Janus Pannonius Tudományegyetem romológia szak alapítási és indítási kérelmet nyújtott be a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz. Az engedélyezéssel lehetőség nyílik cigányság helyzete és kultúrája iránt érdeklődők számára, hogy (másodszerként) diplomát kapjanak. Ennek részben szimbolikus jelentősége van: a szakindítással teljessé válik a cigányság nemzetiségként való elismerése. Másrészt gyakorlati jelentőségű, mert – különösen a posztgraduális képzésben – olyan szakemberek szerezhetnek felsőfokú ismereteket és diplomát, akik mindennapi munkája a cigánysággal kapcsolatos.

### *Ösztöndíjak és tandíjtámogatás*

Nagyságrendjében szerényebb, hatását tekintve viszont – megfelelő vizsgálatok hiányában csak feltételezhetően – igen jelentős a különböző alapítványi forrásokból,



illetve közvetlenül az Oktatási Minisztériumtól (a korábbi MKM-től) a cigány tanulóknak jutó támogatás (ösztöndíj, tandíj). A Nemzeti és Etnikai Kisebbségéért Közalapítvány ösztöndíjakkal, a Soros Alapítvány ösztöndíjakkal és az innovációk támogatásával, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány tanulmányi eredményhez kötött támogatással, az OM a felsőoktatásban tanulók tandíjának átvállalásával ösztönzi továbbtanulásra és jobb teljesítményre a cigány tanulókat. (A felsoroltakon kívül egyéb országos, fővárosi, megyei és helyi szervezetek is adnak hasonló célú ösztöndíjakat.)

Nyilvános adatok ismereteim szerint nem állnak rendelkezésre arról, mekkora ezen ösztöndíjak tényleges hatása: azért tud továbbtanulni valaki, mert ösztöndíjat kap, jobban tanul-e az ösztöndíj reményében. Az azonban bizonyos, hogy évente kétszer (a tanév kezdete és a második félév kezdete előtt) tanulók és családjaik ezreit mozgatja meg, az általános iskolától a közép- és felsőoktatáson át a doktori iskoláig. Az ösztöndíj és tandíjtámogatás szimbolikus ereje is igen jelentős, mert nyomatékkal fejezi ki a cigány gyermekek és fiatalok továbbtanulásának tulajdonított társadalmi fontosságot.

Bár kialakulásuk óta rendszeresek a többé-kevésbé összehangolt reformok, az ösztöndíjrendszer alaposabb vizsgálatra szorul. Választ kellene adni arra a kérdésre, hogy az ösztöndíjért jelentkező egy-kétezer vagy a szociológiai felmérésekben szereplő egy-kétszáz fő áll közelebb a közép- és felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok reálisan becsülhető számához; milyen hatása van az ösztöndíjnak az élet minőségére és a tanulmányi teljesítményre; milyen támogatási forma alkalmas(abb) a meghatározott cél elérésére. Az ösztöndíj-források sokasodása esetleg azt jelzi, hogy az elmúlt években a fiatal cigány nemzedék továbbtanulására irányuló erőfeszítései jelentős sikerrel jártak, de esetleg arra is utal, hogy a támogató szervezetek híján vannak egyéb ötleteknek.

Az ösztöndíj (és a hasonló egyéni támogatási forma) valóban hatékonyan akkor működik, ha jelentősen csökkenti a társadalmi-gazdasági helyzetből eredő hátrányokat, elhárítja a továbbtanulás vagy a sikeresebb tanulás útjából azokat az akadályokat, amelyeket a család (egyén) anyagi helyzete emel, és szimbolikus erejét sem lehet figyelmen kívül hagyni. Azonban számolni kellene azzal is, hogy a nagy tömegeket vonzó anyagi támogatás olyan népcsoportot céloz meg, amelynek – ahogyan a bevezetésben jeleztem – bizonytalan mind az önmeghatározása, mind a mások által történő besorolása. Ezért korántsem bizonyos, hogy a pozitív diszkrimináció (elméleti és gyakorlati problémái következtében) azokat érinti, akiket megcéloz.

### *Projektek*

A cigányság iskolázási helyzetével kapcsolatos elméleti és gyakorlati problémák különösen szükségessé teszik az oktatási-nevelési tartalmak, módszerek és eszközök megújítására irányuló erőfeszítéseket.

A nemzetiségi-kisebbségi oktatás kiegészítő normatív támogatása egyfajta állami projekt, amely az oktatás tartalmi és módszertani megújítását célozza. Formailag valóban így lehet, azonban a valóságban inkább a fiskális (kötségvetési) szempontok tűnnek meghatározónak, és nem eléggé rajzolódnak ki ennek a projektnek a tartalmi vonásai.

A hivatkozott 1997-es kormányhatározat tételesen is felsorolja azokat a projekteket, amelyeket a cigányság oktatási helyzetének javítása érdekében kiemelkedően fontosnak ítélt. Ezek a Gandhi Alapítványi Gimnázium, a Roma Esély Alapítványi Szakiskola, a Józsefvárosi Tanoda, a Collegium Martineum az iskolaszervezetben való elhelyezkedésüket, célcsoportjaikat, ideológiájukat, képzési céljaikat tekintve más és más típusú intézmények.

Ezen rövid áttekintés keretei között nem jellemzem egyenként a kiemelt intézményeket. A maga nemében mindegyik okkal kapott önálló bekezdést a kormányhatározatban. Legfeljebb arra érdemes figyelni, hogy az említettekhez hasonlóan jelentős, modell-értékű kezdeményezés több is van az országban (pl. az Edelényi Munkaiskola, a nyírteleki Kedvesház, a pécsi Cigány Játzóház, budapesti Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola stb.), ezért a kiemelés nagyon is esetlegesnek és ötletszerűnek látszik.

A velük kapcsolatos problémák azonban szélesebb összefüggésekre is felhívják a figyelmet. Az egyik a *finanszírozás megoldatlansága*. A Gandhi Gimnáziumon kívül – melynek finanszírozását közalapítvány biztosítja – még a kormányhatározatban szereplés sem jelent biztos kiegészítő forrást. Azaz szerepeljen a projekt a kormányhatározatban vagy sem, ennek a dicsőségen (a nem szereplés esetében a szégyenen) kívül más közvetlen hozadéka nincsen. Ezek a projektek ugyanazon feltételek között működnek, mint bármely más iskola, oktatási intézmény.

A szakirodalomban közhelynek számít, hogy mindenütt van a megfelelő korú népességnek egy kisebb csoportja, amely nem tudja az általános normának számító iskolázási követelményeket teljesíteni, s e csoport befejezett iskolai végzettséghez, szakképzettséghez juttatása minden nemzeti oktatásügyben külön feladatot, mondhatni személyre szóló foglalkoztatást, tehát több ráfordítást igényel. Az általános normatívák semmilyen korrekcióval nem fedezhetik a csoport egyénei által igényelt speciális foglalkozást. Ebben az értelemben a nemzetiségi-kisebbségi oktatás kiegészítő támogatása nem helyettesítheti az egyedi projektek költségeit. (Ezért szerepelnek külön pontokként a SOCRATES programban a vándorlók és cigányok, illetve a bevándorlók számára szervezett projektek.) Amennyire „eurokonform” és a józan társadalmi racionalitással egyező az ilyen programok társadalompolitikai hangsúlyozása, annyira abszurd, hogy ehhez költségvetési támogatás nem társul.

Természetesnek kell(ene) tekinteni, hogy a kormányzati szinten kiemelt programok kiemelt finanszírozásban részesülnek. Ehhez azonban hozzá kell tenni a hivatkozott kormányprogram oktatási részének ötletszerűségét. Azonban bármily lelkiismeretes a felsorolás, csak meglévő, lezárt programokat tartalmaz. Olyan forrásra van tehát szükség, amely az innovációkat, a projekteket folyamatosan finanszírozza, tekintetbe véve azt, hogy ezeknek a működtetése pénzigényesebb vállalkozás, mint a „normális” oktatási szolgáltatások. Lehet az ilyen projektek közül kizárólag azokra koncentrálni, amelyek a cigány csoportokat célozzák, azonban a tapasztalatok szerint ezek többé vagy kevésbé általában a hátrányos helyzetű tanulókat iskolázzák be. (Például a kiemelték közül Roma Esély Szakiskola alapítói céljait tekintve is általában a hátrányos helyzetű, a normál iskolákból lemorzsolódott, drop-out tanulókat szólítja meg, de még a cigány nemzetiségi gimnáziumban, a Gandhiban is vannak nem cigány tanulók.)

Másik alapprobléma a *modell-jelleg* kérdése, amely azonban nem független a fentiek-től. Ha bármely projekt modell-értékűnek mutatkozik, akkor ez *per definitionem* azt jelenti, hogy el kell terjeszteni. A modell értékű projektek elismerésének feltétele, hogy terjeszthetők legyenek. A kiemelt finanszírozás feltétele és követelménye, hogy a projekt-menedzsment olyan programot terjesszen elő, amely megfelel a hátrányos helyzetű és cigány fiatal korcsoportok helyi fejlesztési céljainak.

A projektek közötti együttműködés, a hálózatok felépítése (networking) kezdetek-nél tart. Nyilvánvaló pedig, hogy csak az erők egyesítésével lehet eredményeket elérni az innovációk formális elismertetésében. Elképzelhető például egy innovációs centrum kialakítása, amelyet szervezetiileg és pénzügyileg is a kormány támogatna. A centrum szerveznék az iskolák és a támogató szervezetek – egyetemek, pedagógusképző főiskolák, szociális intézmények stb. – együttműködését.

Néhány évvel ezelőtt még helytálló volt az a vélemény (Farkas 1997), hogy az iskolai innovációk elsősorban a jómódú társadalmi rétegeket célozzák meg. Ma már azonban ez a helyzet megváltozott, amire utal az alapítványi és magániskolák köre és megoszlása is. (Pontosabb adatokat a *Heti Világgazdaság* 1998. november 26-i száma közöl.) Úgy tűnik, ma szervezeti-tartalmi innovációt ilyen keretek között lehet elsősorban megvalósítani. Az egyedi projektek minőségének ellenőrzésére is szükség volna, és oldani kellene a karizmatikus menedzsment elszigeteltségét is.

A hálózatok kiépülése abban is segítséget adna, hogy a projektek a nemzetközi vérkeringésbe bekapcsolódjanak. Erre jó példa az MKM szervezésében megvalósult Phare-program, amely „Az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolatok erősítése” címen 1995–1998 között folyt. Az egyik alprogram a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek – jelentős részben cigányok – gyermekeinek szakmai oktatását segítette. Tucatnyi szakiskola jutott szakmai és anyagi támogatáshoz, a sikerebbek a LEONARDO program vagy bilaterális egyezmények keretei között folytatják munkájukat.

## A diszkrimináció ellen

A kisebbségi ombudsman jelentése általánosságban bírálja a cigányok oktatásának helyzetét (*A kisebbségi ombudsman... 1998*), újabb jelentésében pedig a munkahelyi diszkriminációra figyelmeztet.

A diszkrimináció kérdésköre alapvető társadalmi probléma. Ez azonban nem elsősorban a cigány (nemzetiségi-kisebbségi) iskolai programok kérdésköre, hanem annál általánosabb kérdés. Az antirasszista nevelést (amelybe beletartozik az idegenellenesség leküzdése is) minden pedagógiai-pedagógusképző programba be kellene építeni, illetve támogatni azokat a programokat, amelyek ezt tűzik ki célul. (A félreértések elkerülése végett: nem az előítéletek elleni harcot kell a zászlóra tűzni, hanem az előítéletes magatartás tilalmát!)

Az iskolai szegregáció ezzel szemben véleményem szerint olyan problematika, amelyet oktatáspolitikai szinten igen nehéz kezelni. Ugyanis nemigen lehetséges olyan definíció, amely ideológiájában helyesli a szegregációt mint nemzetiségi programot (lásd Gandhi Gimnázium, Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola stb.), ugyanakkor elutasítja, mint a közelmúltban Hajdúhadházon. A szegregáció fogalmának természetesen

negatív konnotációja van, azonban mihelyt meg akarjuk magyarázni, kínos helyzetbe kerülünk. Például szabad homogén cigány csoportot, osztályt, iskolát működtetni, ha a településen csak cigányok élnek. De mi a helyzet, ha – ez gyakoribb – a nem cigány családok a szomszédos település iskolájába íratják gyermekeiket, vagy egyazon településen választanak másik iskolát? Szabad homogén cigány csoportot, osztályt iskolát működtetni, ha ez a nemzetiségi program, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás érdekeit szolgálja. De melyik pedagógus vallja (be), hogy nem cigány tanítványai érdekeit szolgálja az elkülönített oktatás?

Jogilag és erkölcsileg képviselhető szerintem az az álláspont, amely minden fajta diszkrimináció ellen védi a cigány tanulókat. A homogén cigány osztályokat, iskolákat, sőt iskolatípusokat egyedileg és abból a szempontból kell megvizsgálni, diszkriminatív-e a működésük.

A diszkrimináció minden megjelenési formájának tiltása viszonylag új követelmény társadalmunkban: az elmúlt csaknem száz évnek jó ha harmada volt mentes az állam (párt) által előírt kötelező diszkriminációtól, s látni kell, hogy mindig voltak haszonélvezői is egyes társadalmi csoportok üldözésének. Éppen ezért fontos az emberi, állampolgári jogok védelme, mindenfajta diszkrimináció felfedése és elítélése.

## Összefoglaló javaslatok

A rendszerváltás óta eltelt időszakban az oktatásügyben jelentős lépések történtek a cigányság egyenrangú integrálása érdekében, olyan folyamatok indultak el, amelyek hosszabb távon közelebb visznek ahhoz a célhoz, hogy a cigányság arányosan legyen képviselve az oktatási rendszer minden szintjén, kulturális öröksége ugyanazt a tiszteletet kapja meg, mint valamennyi magyarországi népcsoporté.

A tanulmányban kísérletet tettem arra, hogy áttekintsem a cigányság oktatásával kapcsolatos legfontosabb eredményeket és a legjelentősebb problémákat, arra törekedve, hogy megoldási irányokra is javaslatot tegyek.

- Állandósult zavar forrása, hogy a cigány oktatási programban összekapcsolódik, sőt összemosódik a hátrányos szociális helyzet következményeinek enyhítése és a nemzetiségi kultúra ápolása. Mindkét cél jogos és vállalható, azonban szükséges a világos különbségtétel.
- A felzárkóztatás nem lehet az oktatás egész vertikumát átfogó, nemzetiségi program. Helye az iskoláskor előtt, illetve az iskolázás első éveiben van. A felsőbb osztályokban a szükség esetén alkalmazott felzárkóztató foglalkozások egyéni hiányosságok korrekcióját kell célozzák, nem pedig egy népcsoportét. Ugyanez érvényes a tehetséggondozásra is.
- Mivel a nemzetiségi, kisebbségi oktatás kiegészítő normatívájának megoszlásáról, tartalmáról, a részvétel mechanizmusairól gyakorlatilag hiányzanak az ismeretek, nem egyszeri, hanem ismétlődő, rendszeres vizsgálatra és adatszolgáltatásra van szükség.
- Meg kell határozni a cigány kisebbségi önkormányzatok szerepét a programokkal kapcsolatban: törekedve arra, hogy képzést is kapjanak, miként szólhatnak bele a programok szervezésébe és tartalmába.

- Az ösztöndíjrendszer állandó karbantartást igényel, mivel – értelemszerűen – folyamatosan változik. A költségvetésből származó ösztöndíjak összegét, megoszlását vizsgálni kell; érdemesnek tűnik megfontolni a tömeges ösztöndíjak mellett egy jelentősebb összegű, kiemelkedő teljesítménnyel elérhető ösztöndíj lehetőségét. (Az ösztöndíjnak – ösztöndíjagnak – nevet kellene adni, egy jelentős cigány személyiségről elnevezett ösztöndíj szimbolikus ereje megnő.)
- Nagy a szerepe és jelentősége azoknak a projekteknek, amelyek a cigány gyermekek és fiatalok oktatási szükségleteihez alkalmazkodó módszereket és tartalmakat dolgoznak ki. Biztonságos működésükhöz és új projektek indításához pénzügyi alapot szükséges létrehozni. Bátorítani és ösztönözni kell hálózatok létrehozását, a sikeres programok elterjesztését.
- A reprezentatív projektek mellett (pl. Gandhi Gimnázium) szükség van minél több újításra a kollégiumok, az iskoláskor előtti nevelés és a szakképzés területén is. Törekedni kell nemzetközi kapcsolatok felvételére tapasztalatcsere, többlet források elérése céljából.
- Át kell tekinteni a felsőoktatást abból a szempontból, milyen megoldások kapjanak prioritást a cigány fiatalok felsőfokú oktatásának támogatásában. Másfelől át kell tekinteni és megfelelő publicitást kell biztosítani a felsőoktatásban folyó romológiai/ciganológiai képzésnek.
- A szegregáció elleni fellépést a diszkrimináció elleni fellépéssel kell helyettesíteni.

FORRAY R. KATALIN

## IRODALOM

- [DR. KALTENBACH JENŐ] (1998) *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.
- FARKAS PÉTER (1997) Iskolaszervezet és szakképzés az ezredfordulón. *Educatio*, No. 2.
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998) *A cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, Aula.
- GLATZ FERENC (ed) (1999) *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- HAVAS GÁBOR & KEMÉNY ISTVÁN & KERTESI GÁBOR (1998) A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, No. 3.
- HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998) *Összegező értékelés az Oktatás és gazdaság közötti kapcsolatok erősítése c. Phare-program 4. alprogramjáról*. Budapest, OM-Phare-PMU.
- KEMÉNY ISTVÁN & HAVAS GÁBOR & KERTESI GÁBOR (1994) *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993. októberre és 1994. februárja között végzett kutatásról*. Budapest, MTA Szociológiai Intézete. [Kézirat]
- KEMÉNY ISTVÁN (1997) A magyarországi roma (cigány) népességről két felmérés tükrében. *Magyar Tudomány*, No. 6.
- KERTESI GÁBOR (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, No. 1.
- LADÁNYI JÁNOS & SZELÉNYI IVÁN (1997) Ki a cigány? *Kritika*, No. 12.
- LADÁNYI JÁNOS & SZELÉNYI IVÁN (1998) Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, No. 3.
- RÉGER ZITA (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest, Akadémiai.